

Zedler, Peter

## **Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen**

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 4, S. 501-524*



Quellenangabe/ Reference:

Zedler, Peter: Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 4, S. 501-524 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143579 - DOI: 10.25656/01:14357

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143579>

<https://doi.org/10.25656/01:14357>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 4 – August 1985

## I. Thema: Pädagogik und Psychiatrie. Ein Bericht über die Krankenhausschule Münster

JOHANNA-MARIA LANGE/ Einleitung zum Thementeil 439  
RAINER TÖLLE

DIETRICH BENNER Was heißt: Durch Unterricht erziehen? Allgemein-  
pädagogische Überlegungen zum Thema des Symposi-  
ons „Die Arbeit des Pädagogen in der Psychia-  
trie“ 441

ANNI HENSSEN Krank auf dem Weg zum Abitur 451

PAUL REISER Umsteigen – nicht aussteigen 457

## II. Diskussion

WOLFGANG GRÜNBERG Das ABC der Erziehung – oder: Die Fibel als Spiegel.  
Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungs-  
wissenschaft über Ziele und Grenzen der Erzie-  
hung 463

BARBARA DIPPELHOFFER- Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Span-  
STIEM nungsfeld von studentischen Kompetenzen und insti-  
tutionellen Möglichkeiten 481

PETER ZEDLER Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Ent-  
wicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen  
im Bildungswesen 501

HELMUT LUKESCH Ergebnisse und „Ergebnisse“. Bemerkungen zu den  
Begleituntersuchungen über die bayerischen Schul-  
versuche mit Gesamtschulen 525

## III. Besprechungen

JÜRGEN OELKERS HARTMUT VON HENTIG: Aufgeräumte Erfahrung.  
Texte zur eigenen Person 543

JÜRGEN OELKERS	MARTIN WAGENSCHN: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie 543
CHRISTIAN LÜDERS	WOLFGANG KECKEISEN: Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft 548
ERIKA HOFFMANN	ERIKA DENNER: Das Problem der Orthodoxie in der Fröbel-Nachfolge. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte des Kindergartens im 19. Jahrhundert 550
HARALD OBENDIEK	LUTZ ROTH: Die Erfindung des Jugendlichen 551
ULRICH HERRMANN	JÖRN RÜSEN: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissen- schaft 555

#### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 561

#### Contents

#### I. Topic: Pedagogics and Psychiatry. Reports from the Hospital School Münster

JOHANNA-MARIA LANGE/ RAINER TÖLLE	Introduction 439
DIETRICH BENNER	On the Meaning of Education by Instruction 000
ANNI HENSSEN	Case Study I 441
PAUL REISER	Case Study II 457

#### II. Discussion

WOLFGANG GRÜNBERG	The ABC's of Education, or: the Primer as Mirror. The Dialogue between Theology and Pedagogics on the Objectives and Limits of Education 463
BARBARA DIPPelhofer- STIEM	Research-oriented Learning in Higher Education? – A Concept in the Field of Tension between Students' Abilities and Institutional Feasibilities 481

PETER ZEDLER

Educational Stagnation and Change in Evaluative Perspectives – Implications of the Absence of Structural Reform in the Educational System 501

HELMUT LUKESCH

Critical Comments on the Evaluation of Comprehensive Schools in Bavaria 525

### III. Book Reviews 543

### IV. Documentation

New Books 561

Das spi-Berlin führt in der Zeit vom 17. – 19. Oktober 1985 eine Tagung zum Thema „Jugendhilfe und berufliche Bildung – Konzeptionen und Finanzierungsmodelle am Beispiel von Ausbildung, Beschäftigung und Wohnen“ durch.

Anfragen an: Sozialpädagogisches Institut Berlin, Hallesches Ufer 32–38, 1000 Berlin 61, Tel.: 030/2592-266 (Frau Wagner)

*„Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik“ gegründet!*

Am 7. 5. 1985 wurde in Köln die „Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik“ gegründet. Die Vereinigung wird in das Vereinsregister in Bielefeld eingetragen. Die „Akademie“ hat sich zum Ziel gesetzt, die verhältnismäßig isoliert voneinander tätigen Fachbereiche für Sozialarbeit und Sozialpolitik in Wissenschaft, Praxis und Politik zusammenzuführen. Mit Hilfe von Tagungen, Seminaren, Öffentlichkeitsarbeit sowie durch Enqueten wird die „Akademie“ aktuelle Entwicklungen in der Sozialarbeit und Sozialpolitik kritisch begleiten.

Die Akademie hat ihren Sitz in Bielefeld. Anschrift der Geschäftsstelle: Dr. Hilmar Peter, Schlangenstr. 50, 4800 Bielefeld 1.

Die INTERSCHUL '86 wird vom 17. bis 22. Februar in Dortmund stattfinden. Sie richtet sich mit ihrem Informationsangebot an Pädagogen, Bildungspolitiker, Schulverwaltungsfachleute, Ausbilder, Erzieher und Hochschullehrer im Westdeutschen Raum.

Westfalenhalle GmbH, Presse und Information Ausstellungen, Rheinlanddamm 200, 4600 Dortmund 1, Telefon: (0231) 1204521.

Vorschau auf Heft 5/85:

Themenschwerpunkt I: „Erwachsenenbildung“ mit Beiträgen von E. Schlutz, H. Siebert und H. Tietgens.

Themenschwerpunkt II: „Einstellungswandel bei jungen Lehrern“ mit Beiträgen von D. Hänsel und Ch. Händle.

G. Bittner: „Der Mensch – ,ein Geschöpf des Vertrages“.

# Stagnation und Bewertungswandel

*Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen*

## *Zusammenfassung*

Im Gefolge der Bildungsexpansion hat sich in den letzten Jahren ein gravierender Wandel in der Bewertung ehemals leitender Maßgaben der Bildungsreform vollzogen. Ausgehend von einigen aktuellen Entwicklungen und Folgeproblemen der Bildungsexpansion skizziert der Beitrag zunächst den Bewertungswandel auf politisch-administrativer Ebene sowie im Bereich von Öffentlichkeit und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Im Anschluß daran geht der Beitrag der Frage nach den Gründen der Reformstagnation und deren Rückwirkungen auf die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Entwicklung in den siebziger Jahren nach.

## *1. Aspekte des Reformbedarfs im Gefolge der Bildungsexpansion*

Würde man den Zustand des Bildungswesens nach der Bildungspolitik von Bund und Ländern beurteilen, so müßte man gegenwärtig annehmen, daß die Probleme, die die Bildungsreform veranlaßten, entweder längst gelöst sind oder aber sich soweit abgeschwächt haben, daß für strukturelle Änderungen im Bildungsbereich kein Handlungs- und Entscheidungsbedarf mehr besteht. Weder das eine noch das andere ist freilich der Fall, im Gegenteil. Verschiedene Entwicklungen weisen darauf hin, daß sich zahlreiche Probleme, welche die Reformplanung mitbegründeten, mittelfristig eher verschärfen als abschwächen werden. So ist gegenwärtig unschwer abzusehen, daß die in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre entstandene Schere zwischen den im herkömmlichen System weiterführender Bildungsgänge angelegten Berufs- und Tätigkeitsfeldern und den faktisch über entsprechende Bildungsabschlüsse realisierbaren Berufswegen sich in den nächsten Jahren weiter vergrößern wird; und dies trotz eines demographisch bedingten Rückgangs der absoluten Zahl von Absolventen und einer sich in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre eventuell leicht verbessernden Arbeitsmarktlage. Denn nach wie vor steigt der Anteil der Absolventen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen, während gleichzeitig die Pyramide der entsprechenden Berufspositionen innerhalb der Privatwirtschaft relativ konstant geblieben ist und der hohe Beschäftigungsanteil des Staates bei den Berufsanfängern mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen in den siebziger Jahren einer weiteren Aufnahme enge Grenzen setzt (vgl. BLOSSFELD 1985). Die Rückwirkungen und Folgeprobleme sind seit Jahren bekannt.

In Stichworten: Aufgrund der sich verengenden Berufs- und Beschäftigungsperspektiven erhöhen sich die für den Zugang zu Berufen als aussichtsreich und erforderlich erachteten Bildungsvoraussetzungen. Gleichzeitig scheinen mittel- und hochqualifizierte Bewerber nur dann noch günstigere Einstiegs- und Beschäftigungschancen zu besitzen, wenn sie berufsnahe Kenntnisse und Erfahrungen oder zusätzliche Qualifikationen aufweisen. Die Folge: In Antizipation dieser Situation

drängen Abiturienten mehr und mehr entweder in herkömmlich von Real- und Hauptschulabsolventen besetzte Ausbildungsberufe und Tätigkeitsfelder oder suchen ihre späteren Beschäftigungschancen durch erweiternde Studienkombinationen und -abschlüsse zu verbessern; Hauptschulabsolventen geraten in starke Konkurrenz zu Realschulabsolventen, und beide Gruppen sehen sich mit Blick auf ein immer größeres Spektrum von Berufsoptionen genötigt, die nächste Sprosse der Bildungsleiter zu erklimmen. Während der Zugzwang zu höheren und zusätzlichen Bildungsabschlüssen zunimmt, sinkt zugleich der Stellenwert des Systems weiterführender Bildungsgänge für die Berufsfindung und bei der Verteilung von Berufspositionen. Symptomatisch für diesen Zusammenhang ist die Entwicklung der Schulabschlußerwartungen von Eltern sowie die Veränderungen des Anteils der Abiturienten, die ein Hochschulstudium aufnehmen. Gaben auf die Frage „Welchen endgültigen Schulabschluß sollte Ihr Kind Ihren Wünschen nach erreichen?“ 1979 noch 32 Prozent der bundesdeutschen Eltern den Hauptschulabschluß, 17 Prozent den Realschulabschluß und 45 Prozent das Abitur an, so votierten 1983 für den Hauptschulabschluß nur noch 13 Prozent, für den Realschulabschluß 36 Prozent und für das Abitur 51 Prozent (vgl. ROLFF/HANSEN/KLEMM/TILLMANN 1984). Während mithin 84 Prozent der Eltern den Realschulabschluß oder das Abitur für ihre Kinder anstreben, ist die Quote der Abiturienten, die ein Hochschulstudium aufnehmen, in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken und betrug im letzten Jahr nicht einmal mehr 60 Prozent.

Bedenklich an dieser Entwicklung erscheint dabei zunächst weder das Anwachsen der Bildungsvoraussetzungen für den Zugang zu bestimmten Berufen noch der Stellenwert von Bildungszertifikaten bei der Berufszuweisung. Zumindest lassen sich sämtliche der damit einhergehenden Nebenfolgen – das Absinken der sogenannten Ertragsrate für mittlere und höhere Bildungsabschlüsse oder die trotz besserer Bildungsvoraussetzungen sich vorab nur unwesentlich verändernde soziale Mobilität oder die verstärkte, gelegentlich als Verdrängungswettbewerb bezeichnete Konkurrenzsituation zwischen den Absolventen der verschiedenen Bildungsgänge – sehr unterschiedlich sehen und bewerten (vgl. TEICHLER 1981). Mit Blick auf das System weiterführender Bildungsgänge weit problematischer erscheint demgegenüber, daß es seiner bestehenden Form nach weder geeignet ist, auf die sich mit der Bildungsexpansion vollzogenen Änderungen der Berufswege vorzubereiten, noch dazu in der Lage ist, für eine von einzelnen Berufswegen unabhängige Identitätsentwicklung der Jugendlichen auf der Grundlage hinreichend universeller Rahmenqualifikationen zu sorgen. In beiden Dimensionen erzeugt die Beibehaltung bestehender Strukturen vielmehr gegenteilige Effekte.

Denn in dem Maße wie das dreigliedrige System seine tradierte Berufszuweisungsfunktion verloren hat, erweitert und verstärkt es indirekt die Unsicherheiten und Probleme der Berufsfindung und forciert damit die Tendenz, durch den Erwerb möglichst hoher Bildungszertifikate den Problemen der Berufswahl unter Bedingungen starker Konkurrenzkraft bei sich verändernden Beschäftigungschancen optimal vorzubeugen (vgl. HURRELMANN 1983). Dadurch fördert es zugleich ein rein formales, auf den Erwerb von Bildungszertifikaten gerichtetes Leistungsstreben und eine instrumentelle Orientierung gegenüber Schule und Beruf, die, indem sie sachzentriertes Engagement und eine daraus hervorgehende Berufsorientierung einschränkt, zugleich die Identitätsentwicklung erschwert (vgl. NUNNER-WINKLER 1981), – und zwar ganz offenbar in um so höherem Maße, je geringer die im Schulsystem angebotene Anzahl und Unterschiedlichkeit von Erfolgfeldern ist (vgl. FEND 1982, 1984). Je

geringer die Bandbreite schulischer Erfolgfelder, desto begrenzter sind die Möglichkeiten, Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, Selbstwertgefühl und Unabhängigkeit zu entwickeln, und desto mehr wächst die Gefahr, daß schulischer Mißerfolg die Selbsteinschätzung nachhaltig negativ beeinflusst und von außerschulischem Erfolg abhängig macht. Lassen sich Berufsaspirationen dann nicht realisieren, folgen Motivationsverlust, Sinnleere und aggressive oder passive Formen des Rückzugs (vgl. NUNNER-WINKLER 1981). Gleichzeitig verstärken die bestehenden Strukturen damit auf neue Weise die soziale Ungleichheit. Denn unter diesen Bedingungen erhält der familiäre Kontext bei der Stützung schulischen Leistungsstrebens, der Verarbeitung schulischen Mißerfolgs und bei der Überwindung beruflicher Startschwierigkeiten ein entscheidendes Gewicht. Bildungs- und Berufschancen geraten damit in eine neue Abhängigkeit zur sozialen Herkunft; zur Beeinträchtigung der Chancen durch die Lage innerhalb des Beschäftigungssystems kommt eine soziale Benachteiligung bei der Gewinnung relativ optimaler Voraussetzungen für den Berufseintritt.

Sämtliche der von den bestehenden Strukturen des Schulsystems mitproduzierten Probleme dürften sich in den nächsten Jahren weiter verschärfen. Zum einen, weil mit einer Vergrößerung der eingangs genannten Schere auch deren Rückwirkungen auf das Bildungssystem sich verstärken werden; zum anderen, weil die im herkömmlichen Schulsystem immer schon geringe Bandbreite an Erfolgfeldern und Bewertungskriterien durch Bestrebungen zur Wiedereinführung eines verpflichtenden Fächerkanons weiter eingeengt zu werden droht; damit dürfte zugleich die Aufrechterhaltung einer formalen Leistungsbereitschaft erschwert, Bildungsaspirationen abgekühlt und die Bedeutung des familiären Kontextes für den schulischen Erfolg erhöht werden. Eine weitere Beeinträchtigung der Bildungs- und Berufschancen ist zusätzlich dadurch signalisiert, daß im Zuge der schrumpfenden Schülerzahlen Konzentrationsbewegungen des Bildungsangebots zu erwarten sind, für die nicht auszuschließen ist, daß sie sich im allgemeinbildenden Bereich in Richtung einer Re-Etablierung der vor 1972 bestehenden Differenzierung von Oberstufentypen und Fachgymnasien bewegen und im berufsbildenden Bereich zu einer regionalen Konzentrierung beruflicher Ausbildungsstätten, insbesondere im vollzeitschulischen Bereich, führen werden. In beiden Fällen würde damit erneut ein Stadt-Land-Gefälle von Bildungs- und Berufschancen entstehen, dessen Überwindung zu den Ausgangspunkten der Reformplanung der sechziger und frühen siebziger Jahre gehörte.

Die wenigen Stichworte zu bestehenden Entwicklungstendenzen mögen hinreichen, um zu verdeutlichen, daß die Aufrechterhaltung der bestehenden Strukturen im Bildungswesen mehr Probleme schafft als löst und daß nach wie vor sowohl mit Blick auf die Zielsetzungen der Bildungsreform als auch auf die arbeitsmarktpolitischen und sozialen Folgekosten der gegenwärtigen Entwicklung ein unverminderter Reformbedarf besteht. Gleichwohl käme gegenwärtig die Forderung nach einer Fortsetzung der seit Mitte der siebziger Jahre stagnierenden Reform auf der Grundlage der Vorschläge des Strukturplans von 1970 dem Bemühen gleich, Eisberge mit einem Tauchsieder zum Schmelzen zu bringen. Denn spätestens seit Ende der siebziger Jahre sind im politisch-administrativen wie im erziehungswissenschaftlichen Bereich aus der Stagnation der Bemühungen um die Bildungsreform in Verbindung mit daraus resultierenden Entwicklungen Konsequenzen gezogen worden, die sich ihrem Ergebnis nach als Bewertungswandel ehemals leitender Ziele und Wege der Bildungsreform bezeichnen lassen und für eine Rückkehr zur Strukturplanung der siebziger Jahre wenig Perspektiven bieten.

Auf bildungspolitischer Seite wurden die vorreformerischen Strukturen mittlerweile auch bildungsplanerisch festgeschrieben, und zwar unter gleichzeitigem Verzicht auf eine Fortsetzung der Bemühungen zur Beseitigung der Hindernisse, die die Stagnation verursachten. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich haben eine Reihe von teilweise eng mit der politischen Reformgeschichte zusammenhängenden Entwicklungen zu einer komplementären Abkehr von der Reform geführt, die ihrerseits den politischen Rückzug aus der Reform verstärkt. Die Entwicklung in beiden Bereichen wie der damit einhergehende Bewertungswandel sollen im folgenden kurz skizziert und in wesentlich erscheinenden Momenten ihrer Entstehung erläutert werden.

## *2. Rückzug aus der Reform. Die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans von 1982*

Wie weit sich Bund und Länder von der Reformplanung der frühen siebziger Jahre zurückgezogen haben, verdeutlicht die am 1. 10. 1982 als Bericht der Bundesregierung veröffentlichte Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes. Da die Fortschreibung seit 1973 erstmals wieder zusammenfassend dokumentiert, was sich auf der Grundlage der Arbeit der Bund-Länder-Kommission als bildungspolitischer Kompromiß festhalten und formulieren läßt, kommt ihr trotz der nicht erreichten Einigung über die Finanzierung (Differenz: fünf Milliarden DM) eine besondere Bedeutung zu, die zusätzlich dadurch verstärkt wird, daß zahlreiche seither getroffene Entscheidungen und Verlautbarungen mit den Leitlinien der Planung übereinstimmen.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der Planung im einzelnen: Die Fortschreibung weist aus, daß für den Zeitraum bis 1990 nicht mehr an eine Realisierung der im Strukturplan von 1970 und im Bildungsgesamtplan von 1973 gefaßten Reformvorhaben gedacht ist. Zurückgenommen ist die Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems zugunsten einer schulformbezogenen Weiterentwicklung auf der Grundlage der in den einzelnen Ländern bestehenden Differenzierung von Schultypen und Bildungsabschlüssen.

Im Bereich der Sekundarstufe I wird zwar an einer in allen Schularten gleichermaßen zu vermittelnden weiterführenden Grundbildung festgehalten, in den Schwerpunkten jedoch nach Hauptschule, Realschule, Gymnasium differenziert, denen spezifisch akzentuierte Bildungsaufgaben zugewiesen werden. Die Gesamtschule wird als Ergänzung der bislang bestehenden Schulformen gesehen. Durch ein entsprechend differenziertes Angebot an Schularten soll den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler Rechnung getragen und – wie es unter anderem heißt – eine „begabungsgerechte Förderung“ gewährleistet werden. Ursprünglich auf einzelne Stufen bezogene Ziele werden auf einzelne Schulformen übertragen und von dort aus neu interpretiert. Vollends zurückgenommen ist die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Statt dessen wird teils wieder von einer deutlichen curricularen und organisatorischen Trennung studien- und berufsqualifizierender Bildungsgänge ausgegangen (B-Länder), teils von dem Bestreben, eine Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung durch eine verstärkte Abstimmung der Lehrpläne im Bereich der Sekundarstufe II und die Schaffung geeigneter Verbundsysteme zu sichern (A-Länder). Anstelle von flexibler Verknüpfung von Bildungsgängen, stufenbezogener und neigungsbabhängiger Schwerpunktbildung und Doppelqualifizierung wird die relative Eigenständigkeit von gymnasialer Oberstufe, dualer sowie vollzeitschulischer Berufsausbildung betont. Innerhalb dieser Teilsysteme wird der Reformbestand teils festgeschrieben, teils werden Korrekturen zugunsten einer Annäherung an die Strukturen vor 1972 vorgenommen. So soll im



Bereich der gymnasialen Oberstufe der Anteil verpflichtender Grundkurse im sprachlich-literarischen, mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen und im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich wieder erhöht werden. Im Bereich der dualen Ausbildung ist an eine durchgängige Gliederung in Grund- und Fachbildung gedacht. Ebenfalls unverändert bleibt das System vollzeitschulischer Berufsausbildung, das verstärkt ausgebaut werden soll. Praktisch wird damit zumindest mittelfristig von einer Beibehaltung der Strukturen des Bildungswesens, wie sie vor den Reformbemühungen bestanden haben, ausgegangen sowie davon, daß eine Weiterentwicklung vorab nur als Fortführung der bislang erfolgten Binnenreformen im Bereich allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge konsensfähig ist.

Noch deutlicher als die in struktureller Hinsicht gezogenen Planungsperspektiven zeigen die Prioritäten der Weiterentwicklung den Wandel in der Bewertung ehemals leitender Reformziele. Als Prioritäten und Ansatzpunkte einer Weiterentwicklung werden von der Bund-Länder-Kommission gesehen: die Vereinheitlichung und gegenseitige Anerkennung der Bildungsabschlüsse, die Forderung nach einer besseren Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die „Sicherung der pädagogischen Aufgabe des Bildungswesens“.

Die Vereinheitlichung und gegenseitige Anerkennung der Bildungsabschlüsse stellt sich als eine vordringliche Aufgabe dar aufgrund der in den Ländern vorhandenen Unterschiede in der Ausgestaltung der Sekundarstufe I und II, die zu Divergenzen in den Anforderungen und Berechtigungen der auf den einzelnen Stufen zu erwerbenden Bildungsabschlüsse geführt haben. Da die Unterschiede einerseits Strukturfragen tangieren – Gesamtschule *versus* dreigliedriges Schulsystem, Integration *versus* Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung, hohe Durchlässigkeit *versus* starke Abgrenzung einzelner Bildungsgänge –, da andererseits in diesen Fragen vorab keine Einigkeit erzielt werden kann, soll die Vereinheitlichung vor allem durch eine Abstimmung der in den Ländern vorhandenen Curricula einzelner Bildungsgänge erreicht werden. Für die Sekundarstufe I werden angestrebt: ein einheitlicher Fächer- und Stundenrahmen, ein gemeinsamer Grundbestand von Lernzielen, Inhalten und Leistungsanforderungen, eine Abstimmung der Lehrpläne im Grundschulbereich und im Bereich der Orientierungsstufe sowie schließlich eine Festlegung der Abschlußprofile, Abschlußanforderungen und Übergangsbedingungen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 1982, S. 35). Für den Bereich der Sekundarstufe II bleibt die Planung darauf beschränkt, die bestehenden Bildungsabschlüsse nach Art, Umfang und Höhe der Qualifikationsanforderungen zu dokumentieren, hinsichtlich ihrer beruflichen Verwendungsmöglichkeiten und der zu erwerbenden Berechtigungen zu überprüfen und Vorschläge zu einer Systematisierung zu entwickeln.

Mit Blick auf alle Maßnahmen, die der Vereinheitlichung der Bildungsabschlüsse dienen, wird davon ausgegangen, daß es „... vor allem Aufgabe der Länder – der Landesregierungen und Landesparlamente – (sei), gemeinsame Rahmenbedingungen im Bildungswesen zu sichern, soweit dies erforderlich ist“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982, S. 4). Bemerkenswert daran ist, daß damit implizit der seit den Anfängen der Reform zwar umkämpfte, aber bis Ende der siebziger Jahre aufrecht erhaltene Anspruch des Bundes auf größere Gestaltungskompetenz im Bildungsbe- reich fallen gelassen wird. Noch in dem „Bericht über strukturelle Probleme des föderativen Bildungssystems“ (DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1978) hieß es, daß eine Sicherung der Einheitlichkeit des Bildungswesens wie eine Stärkung der parlamentarischen Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen „... nach der geltenden Kompetenzverteilung nicht befriedigend gelöst werden kann“ (S. 62/63). Demgegenüber stellt die im neuen Bildungsgesamtplan

erzielte Einigung einen Verzicht auf eine umfassende Rahmenplanung und Koordination sowie ein nachträgliches Einverständnis mit der faktisch beherrschenden Stellung der Kultusministerkonferenz dar. Eine dazu analoge Tendenz zeigen die geplanten Maßnahmen zur Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Eine bessere Koordination wird insbesondere von solchen curricularen Maßnahmen erwartet, die einer Erhöhung der beruflichen Flexibilität dienlich sind, sowie von einer intensiveren Beratung auf der Grundlage von Bedarfsprognosen über „Art und Umfang der im Beschäftigungssystem breit verwertbaren und für eine Beschäftigungsaufnahme allgemein förderlichen Qualifikationen“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982, S. 23). Revidiert wird die Annahme, „daß das Beschäftigungssystem flexibel genug sei, die Arbeitskräfte aufzunehmen, die das an der individuellen Bildungsnachfrage orientierte und auf Erhöhung der Durchschnittsqualifikation zielende Bildungswesen durchlaufen haben. Diese Annahme hat sich angesichts der veränderten Bedarfslage des Beschäftigungssystems vor allem dort nicht halten lassen, wo im Bildungssystem verhältnismäßig unflexibel angelegte Ausbildungsgänge bestehen ...“ (ebd., S. 21). Waren Strukturplan und erster Bildungsgesamtplan noch davon ausgegangen, daß „... das quantitative Problem des Bildungswesens nur im Zusammenhang mit einer Strukturveränderung gelöst werden kann“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 14), so ist davon keine Rede mehr. Ebenfalls zurückgenommen ist die vormals dominante Orientierung an Chancengleichheit und einem Ausgleich von Chancenunterschieden. In den Vordergrund wird gestellt, daß die im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen der Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt dienen, Bildungspolitik der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung Rechnung zu tragen habe (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982, S. 22).

Reflektieren die Leitlinien zur besseren Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Selbstverständnis der Bund-Länder-Kommission die Folgeprobleme der Bildungsexpansion, so die Maßnahmen zur „Sicherung der pädagogischen Aufgabe im Bildungswesen“ die Folgeprobleme vormals leitender Maßgaben der curricularen Gestaltung der Bildungsgänge. Mehrfach zurückgenommen wird eine als einseitig deklarierte Ausrichtung am Prinzip der Wissenschaftsorientierung, die zu einem Übergewicht an kognitiven Lernzielen, zu überhöhten Abstraktionsanforderungen und isoliertem Spezialwissen wie zu einer Vernachlässigung der Erfahrungsmöglichkeiten der Jugendlichen geführt habe. Mehrfach wird statt dessen die Bedeutung einer Vermittlung von Wertvorstellungen, Werthaltungen und Normen hervorgehoben, ohne die, wie es heißt, „... der Jugendliche bei der Entwicklung seines Lebenszieles und Lebensplanes alleingelassen und überfordert (sei)“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982, S. 18). Tugenden wie Zuverlässigkeit, Pflichtbewußtsein, Durchhaltevermögen, Toleranz, Engagement für den Schwächeren und Bereitschaft zu demokratischem Handeln seien als schulische Leistungsdimensionen ebenso bedeutsam wie der Nachweis von Wissen und Fertigkeiten.

Die Linien, die der Bildungsgesamtplan II für eine Weiterentwicklung des Bildungswesens zeichnet, können wenig zufriedenstellen, da die Probleme, auf welche die geplanten Maßnahmen bezogen sind, auf dem vorgeschlagenen Wege schwerlich behoben, sondern allenfalls in einigen ihrer Symptome gelindert werden können. So wird sich die Absorption der Bildungsexpansion durch Maßnahmen zur Erhöhung der beruflichen Flexibilität im Rahmen der bestehenden Bildungsgänge kaum entscheidend verbessern lassen. Zum einen orientiert sich das Einstellungsverhalten

der Unternehmen nicht in erster Linie am externen Arbeitsmarkt, also dem vorhandenen Angebot an qualifizierten Arbeitskräften, und der Beschäftigungsanteil mittel- und hochqualifizierter Arbeitskräfte hängt offenbar in starkem Maße von tradierten Strukturen der innerbetrieblichen Arbeitsteilung ab (WINDOLF 1982). Zum anderen stoßen Maßnahmen zur Erhöhung der beruflichen Nutzungsbreite erworbener Bildungsabschlüsse, wie zum Beispiel doppelt qualifizierende Bildungsgänge, die ggf. auch zur Änderung im Rekrutierungsverhalten der Unternehmen führen könnten, sofort an die für eine Änderung der Bildungsgänge gezogenen Grenzen. Ebenfalls wenig erfolversprechend erscheint eine Behebung der innerhalb der bestehenden Strukturen erzeugten Identitäts- und Orientierungsprobleme der Jugendlichen durch eine Vermittlung von Normen und Werthaltungen dann, wenn gleichzeitig zentrale Voraussetzungen hierfür, wie ein hohes und flexibel einsetzbares Zeitbudget für Gespräche, offene Formen einer kooperativen Selbstverwaltung der Schulen und entsprechend gelagerte Erfahrungsmöglichkeiten auf seiten der Jugendlichen, durch Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Leistungsanforderungen in einzelnen Bildungsgängen eher behindert als gefördert werden.

So unzulänglich die geplanten Maßnahmen mit Blick auf die faktisch vorhandenen Probleme und Entwicklungen im Bildungsbereich sind, – geht man von der dem Bildungsgesamtplan II offensichtlich zugrunde liegenden Prämisse aus, daß Strukturreformen im Sinne der Reformplanung der frühen siebziger Jahre nicht realisierbar sind, so scheinen die Maßnahmen doch im Ansatz eine konsequente Reaktion auf die seit Mitte der siebziger Jahre sich abzeichnenden Probleme darzustellen. Dies um so mehr, wenn man die Voraussetzungen betrachtet, die im Bereich von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft wie auf seiten der öffentlichen Meinung für alternative Problemlösungen tendenziell vorhanden sind.

### *3. Anpassung an die Stagnation? Der Bewertungswandel der Bildungsreform in Wissenschaft und Öffentlichkeit*

Vergleichbar dem Wandel, den leitende Ziele und Maßgaben der Bildungsreform der siebziger Jahre in der Bewertung durch politisch-administrative Instanzen erfahren haben, haben sich auch innerhalb der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion gravierende Veränderungen in der Bewertung der Reform vollzogen. Blickt man auf die gegenwärtig in Theoriediskussion und Forschung leitenden Themen, so wird man insgesamt von einem tendenziellen Rückzug von der Reform sprechen müssen. Fragen der Bildungsplanung finden ebenso wie Fragen der Curriculumentwicklung kaum noch Beachtung oder doch allenfalls nur in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive. Themen der Bildungsplanung, die auszublenden einst hieß, die Entwicklung des Bildungswesens der Willkür und dem Zufall zu überlassen (vgl. FURCK 1969, S. 275), sind aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nahezu gänzlich verschwunden und haben sich selbst im Bereich der weiteren Bildungsforschung auf Fragen über den Verbleib der Absolventen des Bildungssystems reduziert (vgl. INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT-UND BERUFSFORSCHUNG 1983). Probleme der Curriculumtheorie, einst ein Schnittpunkt der Reformbemühungen, finden sich entweder auf fachdidaktische Detailfragen zurückgeschnitten oder von Alltagsforschung, Schultheorie, Unterrichtsforschung

abgelöst. Probleme einer Vermittlung von Reformintentionen an die Praxis haben sich entweder zu Fragen der Professionalisierung pädagogischen Handelns, zu Problemen einer pädagogischen Handlungstheorie oder in eine neuerliche Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses transformiert. Durchgängig finden sich Veränderungs-, Konstruktions- und Planungsoptionen zugunsten eines Beobachterstandpunktes zurückgenommen. Dabei wird den erziehungswissenschaftlichen Bemühungen der Reformperiode zudem nicht selten bescheinigt, für die pädagogische Praxis das Gegenteil des Beabsichtigten erreicht zu haben. Von verschiedener Seite wird deshalb ein Rückzug der Pädagogik aus dem sozialwissenschaftlichen Objektivitätsideal gefordert (vgl. SCHÜTZ 1980), desgleichen eine Rückbesinnung auf zentral erachtete Einstellungen und Haltungen pädagogischen Handelns (vgl. BRUMLIK 1983; LOCH 1983). Teils aber wird auch eine Abkoppelung pädagogischer Theoriebildung von normativen Optionen gefordert, die sich als historisch kontingent und als von der Pädagogik nicht einlösbare Aufgaben erwiesen haben (TENORTH 1983; LUHMANN/SCHORR 1979; OEVERMANN 1980; SCHRIEWER 1983). So unterschiedlich die zuletzt genannten Positionen sind, gemeinsam ist ihnen, daß sie aus der nicht erfolgten Umsetzung der in den sechziger und siebziger Jahren leitenden Intentionen die Konsequenz ziehen, auf Optionen und Aufgaben zu verzichten, die in gesellschaftspolitischer Hinsicht mehr voraussetzen, als durch die Pädagogik allein realisierbar erscheint. Bildungsreform ist damit aber allenfalls ein Thema von historischem Interesse, an dem eben jene Einsicht gewonnen werden kann, nicht mehr aber eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft, deren Realisierung man kraft Forschung zu betreiben und deren Relevanz man kraft Themenwahl zu erhalten sucht. Faktisch bedeutet dies zugleich eine Umwertung des in den sechziger und siebziger Jahren leitenden Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft. Zumindest Anfang der siebziger Jahre erachtete man Bildungsforschung als Grundlage und Garant der Möglichkeit eines praktisch-pädagogischen Fortschritts. Hinsichtlich des dabei unterstellten Einflusses von Wissenschaft und Politik gab es zumindest die Einschätzung: „Der Einfluß wissenschaftlicher Arbeit auf bildungspolitische Entscheidungen nimmt mit wachsendem Grad der Institutionalisierung ihrer Interaktion zu“ (ROBINSON 1970, S. 224). Aber auch vorsichtiger Einschätzungen sind dem Urteil gewichen, daß man trotz positiver Kooperation im Detail insgesamt gesehen in der Kooperation gescheitert ist (vgl. SPIES 1980; BECK-LAU 1983).

Zum Wandel in der Einstellung gegenüber der Reform als gesellschaftspolitischer Aufgabe der Erziehungswissenschaft treten direkte Zurücknahmen ehemals leitender Intentionen und Grundsätze der Reformplanung hinzu. In mehrfacher Hinsicht relativiert findet sich das Ziel der Chancengleichheit im Sinne der Möglichkeit einer Herstellung gleicher Startchancen und des Abbaus von sozialer Ungleichheit. Verschiedene Surveys zahlreicher empirischer Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, daß ein frühzeitiger Ausgleich schichtspezifischer Sozialisationsnachteile auf den bislang eingeschlagenen Wegen nicht erfolgreich realisierbar ist (vgl. WHITE u. a. 1973). Im Sinne einer Förderung der Kinder bildungsbenachteiligter Schichten durch Strukturmaßnahmen wie Gesamtschule kann die Erreichung von Chancengleichheit – bezogen auf den Anteil von Facharbeiterkindern bei mittleren und höheren Schulabschlüssen – zwar als gesichert gelten, gleichwohl aber nur unter der Voraussetzung einer Expansion mittlerer und höherer Abschlüsse, die wiederum in

ihren Konsequenzen bislang jene benachteiligen, die gerade gefördert werden sollten. „Da, wo nur Expansion zugelassen wird, ändert sich die soziale Selektivität des Schulsystems wenig. Da, wo strukturelle Änderungen durchgeführt werden, läßt sich ein Mehr an Chancengleichheit erreichen. Wenn diese strukturellen Änderungen jedoch bei gleichzeitiger quantitativer Stagnation durchgeführt werden, wenn dem Mehr an Chancengleichheit keine Vermehrung der zu verteilenden Güter (etwa höhere Schulabschlüsse) entspricht, führt die Verstärkung der Chancengleichheit unmittelbar in härtere Verteilungskämpfe um ‚knappe‘ Güter“ (RÖSNER/TILLMANN 1980, S. 70). Dieses aus mehreren Vergleichsuntersuchungen zur Chancengleichheit zwischen Gesamtschule und traditionellem Schulsystem gewonnene Ergebnis wird ergänzt durch zahlreiche Untersuchungen, die ausweisen, daß vermehrte Qualifikation die soziale Mobilität insgesamt nur wenig beeinflußt (vgl. BOLDER 1980; JENCKS 1973, MÜLLER/MAYER 1976). Aufgrund der Problematik, daß ein Mehr an Chancengleichheit einerseits nur im Zuge einer verstärkten Bildungsexpansion realisierbar ist, mit der Expansion andererseits aber ein Wettbewerb um Bildungszertifikate und Berufspositionen einsetzt, bei dem diejenigen Vorteile haben, die von ihrer Sozialisation ohnedies bevorteilt sind, und diejenigen, denen das Mehr an Chancengleichheit zugedacht war, ihren früheren Sozial- und Berufsstatus beibehalten, wird mittlerweile wohl mehrheitlich bezweifelt, daß das Ziel einer Herstellung materialer Chancengleichheit durch Strukturmaßnahmen im Bildungswesen alleine erreicht werden kann. Fest steht, daß sich im Zuge der Expansion an der Ungleichheit der Bildungschancen und der sozialen Reproduktion innerhalb des Bildungswesens weit weniger als erwartet geändert hat: Von 1972 bis 1980 stieg der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien am Gymnasium, deren Anteil an der Gesamtzahl der Schüler 1980 bei 41,6 Prozent (1972: 47,4 Prozent) lag, lediglich von 6,3 auf 9,2 Prozent (ROLFF 1983, S. 204).

Nicht minder bezweifelt wird aber auch der pädagogische Sinn einer Ausrichtung an wettbewerbsorientierter Chancengleichheit. Würde man bei dem Konzept von Chancengleichheit verbleiben, das der Bildungspolitik der sechziger Jahre und der Bildungsexpansion zugrunde lag, so „... müßte man diese Expansion als enorm kostspielig, ja unsinnig ansehen. Wenn das Programm der Chancengleichheit im wesentlichen bedeuten soll, daß viel mehr oder gar alle jungen Leute auf eine Rennbahn geschickt werden, die aber an mehreren Stellen so eng ist, daß nur wenige dort hindurch kommen, wohin sie doch alle wollen und hingeschickt worden sind, so kann Bildungsreform allenfalls als Quelle sozialen Unfriedens, keinesfalls aber als Weg zu höherer sozialer Gerechtigkeit angesehen werden“ (FLITNER 1977, S. 49). Statt dessen sei Chancengleichheit zu verstehen als „differenzierte Förderung von vielfältig begabten und verschiedenartig interessierten Kindern“ und Chancenausgleich als „Verbesserung der Chancen zumal derjenigen, die von sich aus den Anforderungen unseres gesellschaftlichen Lebens nicht zu entsprechen vermögen“ (ebd., S. 53).

Auch ein zweiter Grundsatz der konzeptionellen Gestaltung der Bildungsreform findet sich mehrfach relativiert und zurückgenommen: das Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Es bedeutet, wie der Strukturplan von 1970 formulierte, daß die Ausrichtung des Unterrichts aller Altersstufen, aller Bildungsgänge und aller Lernbereiche „gleich, ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit

und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 33, S. 166). Wissenschaftsorientierung galt als verbindliche Maßgabe jedes Ansatzes der Curriculumkonstruktion, sei er langfristig (ROBINSON) oder mittelfristig (BLANKERTZ), als Maßgabe der Neugestaltung von Lehrplänen, Lehrbüchern, Curriculummaterialien, als Maßgabe auch der Differenzierung einzelner Bildungsgänge nach Schwerpunktbereichen, als Grundlage der Forderung nach einer theoretischen Fundierung der Berufsbildung und der Integration von studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen sowie schließlich als Maßstab einer fachkompetenten Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Heute ist von Wissenschaftsorientierung in keinem der genannten Bereiche mehr ohne Einschränkung und Kritik die Rede. Einst Legitimationsinstanz, an der didaktische Konzepte wie auch praktische Unterrichtstätigkeit gemessen wurden, gilt das Prinzip der Wissenschaftsorientierung mittlerweile als eine *Maxime*, die dem Sinn pädagogischer Tätigkeit nicht gerecht wird und nur im Zuge einer bildungstheoretischen Reflexion der in einzelnen Bereichen je damit verbundenen Probleme den ihr angemessenen Stellenwert erhalten kann. Die curriculare Ausrichtung daran wird zum Beispiel als Verfachlichung und Verwissenschaftlichung gesehen, die vor allem für den Bereich der Hauptschule von vielen als „unrealistisch“ und als „Quelle der Probleme dieser Schulart“ betrachtet wird (vgl. LESCHINSKY/ROEDER 1980, S. 372). Andere sehen in ihr schlicht eine „Fehlentwicklung“ (KREFT 1980, S. 583) und den Grund eines problematischen „Gefälles zwischen diesem Standard und der Schulwirklichkeit“ (GIESEKE 1980, S. 541). Mit einer Ausrichtung daran bestehe, so BENNER, die „Gefahr, wider ihrer eigenen Intentionen dem Prozeß der Sinnentleerung aller Lebensbereiche zu dienen“ (BENNER 1977, S. 32). In der Form des Strukturplans stelle die Ausrichtung am Prinzip der Wissenschaftsorientierung einen „auf die Spitze getriebenen didaktischen Szientismus“ dar, der dafür verantwortlich sei, daß „alle Unterrichtsfächer ungeachtet ihrer Inhalte als pädagogisch gleichwertig (gelten)“ (BLANKERTZ 1983, S. 138) und der letztlich „haftbar (ist) für die in allen Zweigen der Sekundarstufe II entstandenen Anomien, speziell den Motivationsverlust des Lernens“ (ebd., S. 140). Grundsätzlicher formuliert: Die im Zuge einer Ausrichtung am Prinzip der Wissenschaftsorientierung betriebene „Abstinenz gegenüber einer Normendiskussion führt in Aporien“ (SCHEUERL 1982, S. 117). Obgleich die Konsequenzen, die daraus für einzelne Reformelemente folgen, noch kaum ausgeleuchtet sind, liegt nahe, daß damit leitende Konzepte der Curriculumkonstruktion einschließlich der von ihr beeinflussten Vorschläge und Konzepte zur Gestaltung einzelner Bildungsgänge zentrale Teile ihrer früheren Begründungsbasis verloren haben. Zumindest stellen sich dann erneut Fragen, die zu Beginn der Bildungsreform entschieden schienen, wie die nach einer bildungstheoretischen Begründung dessen, was Allgemeinbildung seinem substantiellen Gehalt nach heißen kann, worauf sie jenseits von Wissenschaft bezogen werden und zugleich Verbindlichkeit erhalten kann.

Vergleicht man die Relativierung und Kritik ehemals leitender Maßgaben der Reform im erziehungswissenschaftlichen Bereich mit der Gewichtung und Bewertung von Reformelementen in der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans, so finden sich weitgehende Übereinstimmungen. Ebenso wie im erziehungswissenschaftlichen Bereich ist die Ausrichtung am Prinzip der Wissenschaftsorientierung in nahezu der gleichen Gewichtung zurückgenommen, wobei jedoch gleichzeitig

bedeutsame Differenzierungen in der erziehungswissenschaftlichen Kritik, wie die zwischen einem positivistischen und einem kritischen Verständnis von Wissenschaftsorientierung oder die zwischen Sinngehalt und unterrichtspraktischer Umsetzung des Prinzips verloren gehen. Die Konsequenzen, die der Bildungsgesamtplan, sei es hinsichtlich der Kritik am Prinzip der Wissenschaftsorientierung und des bildungstheoretischen Normenproblems oder auch mit Blick auf die Schwierigkeiten einer Realisierung materialer Chancengleichheit, zieht – nämlich Abkehr vom Prinzip der Chancengleichheit und Vermittlung von Normen und Werthaltungen –, mögen deshalb kurzschlüssig erscheinen: von ihren Prämissen her werden sie gleichwohl durch die erziehungswissenschaftliche Diskussion gestützt. Gleiches läßt sich mit Blick auf die Folgeprobleme der Bildungsexpansion oder auch hinsichtlich des Stellenwertes von Prognosen über Angebot und Bedarf an Fachkräften und Bildungsabschlüssen sowie hinsichtlich der Möglichkeit einer besseren Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem durch eine Erhöhung der beruflichen Flexibilität der Ausbildungsgänge feststellen (vgl. DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1980, S. 145; INSTITUT FÜR ARBEITS- UND BERUFSFORSCHUNG 1973, 1975, 1978).

Ebenfalls starke Korrespondenzen bestehen hinsichtlich der in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung diskutierten Möglichkeiten und Grenzen der Reform und den auf politisch-administrativer Ebene faktisch gezogenen Grenzen. Als entscheidende Hindernisse bei der Fortsetzung der seit Mitte der siebziger Jahre stagnierenden Reformpolitik werden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion insbesondere gesehen:

- ein wachsender delegitimatorisch wirkender Druck gesellschaftlicher Interessengruppen, die durch die Bildungsexpansion ihre Privilegien bedroht sahen, und ein im bestehenden System gesellschaftlicher Arbeitsteilung verankerter Bedarf an sozialer Ungleichheit;
- die Quantität der Bildungsexpansion bei gleichzeitiger Kontraktion des Arbeitsmarktes, durch die die Fortsetzung der in Politik und Öffentlichkeit primär als expansionsfördernd eingeschätzten Reformen als unnötig und die bestehenden Absorptionsprobleme als verschärfend erachtet wurde;
- die Unverträglichkeit zwischen der in Wirtschaft und Öffentlichem Dienst verankerten Struktur der Arbeitsteilung, einschließlich des Systems der sozialen Gratifikation vorüberflüch erbrachter Leistungen und den Maximen und Zielen der Bildungsreform;
- die Unzulänglichkeiten bei der Prognostizierung des relativen Schulbesuchs, der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt und der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen; sowie im Gegenzug dazu, daß es nicht an sicheren Entscheidungsgrundlagen für die Reformplanung und die Verwendungstauglichkeit von Wissenschaft gemangelt habe, sondern an den Regeln der Nutzung und Verarbeitung wissenschaftlicher Informationen im Prozeß politischer Entscheidungsfindung.

Ohne die Erklärungsmuster im einzelnen zu diskutieren: problematisch erscheint, daß sie suggerieren – sei es mit Blick auf eine gesellschaftliche Interessen- und Machtstruktur oder die Struktur der Arbeitsteilung oder die Entwicklung des Arbeitsmarktes – daß es für das politisch-administrative System praktisch keinen über das Erlangte hinausgehenden Handlungs- und Entscheidungsspielraum gegeben habe und gibt. Hindernisse und bestehende Schwierigkeiten werden als

strukturell verankerte Grenzen der Reform interpretiert. Dadurch wird zugleich die Konsequenz nahegelegt, daß die Reform und ihre Ziele von vornherein unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen chancenlos waren. Unter dieser Voraussetzung scheint es nur konsequent, sich vom politisch-administrativen System als Adressat für Veränderungen abzuwenden und Verbesserung entweder auf der Ebene lokaler Reformbruchstücke oder im Zusammenhang sozialer Bewegungen oder über Initiativen im Bereich des privaten Schulwesens zu suchen. Ebenfalls naheliegend ist dann, sich von den gesellschaftspolitischen Aufgabenstellungen der Theoriebildung zurückzuziehen und sich bei dem zu bescheiden, was sich seitens des Pädagogen im Rahmen gegebener Strukturen verändern läßt.

Den Einschätzungen zu den Aussichten einer Fortführung der Reform im erziehungswissenschaftlichen wie im politisch-administrativen Bereich korrespondiert die öffentliche Meinung: Während Detailreformen von der Orientierungsstufe bis hin zu einer Betonung der sozialintegrativen Aufgabenstellungen der Schule als positiv und wünschenswert gelten, werden weitergehende Reformen zurückhaltend beurteilt oder gar abgelehnt. Gemäß dreier repräsentativer Befragungen bundesdeutscher Eltern von 1979, 1981 und 1983 wurde die Orientierungsstufe, gemessen an der Frage, ob Kinder nach der 4. Klasse in Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten eingeteilt werden oder besser weiter gemeinsam unterrichtet werden sollten, 1983 von 32 Prozent (1981: 39 Prozent, 1979: 42 Prozent) positiv beurteilt, desgleichen eine Abschaffung von Zensuren in den ersten drei Grundschuljahren (1983: 49 Prozent, 1981: 56 Prozent, 1979: 48 Prozent). Demgegenüber wird überwiegend die Ansicht geäußert, daß die Reformen der letzten Jahre ausreichend waren oder sogar zu weit gingen. Das auf einen Gesamteindruck zielende Statement „Die ganze Schulreform hat nur Unruhe in die Schule gebracht“ wurde 1983 von 46 Prozent der Befragten (1981: 63 Prozent, 1979: 42 Prozent) bejaht. Aufschlußreich für die Richtung, in der Verbesserungen erwünscht sind und Veränderungen Zustimmung finden, ist eine Frage, die den Versäumnissen von Unterricht und Schule gilt: An vorderster Stelle werden genannt Disziplin (1983: 34 Prozent, 1981: 40 Prozent, 1979: 39 Prozent der Befragten), Allgemeinwissen (1983: 32 Prozent, 1981: 29 Prozent, 1979: 25 Prozent), Höflichkeit (1983: 28 Prozent, 1981: 34 Prozent, 1979: 35 Prozent). Mit weitem Abstand folgen andere Einschätzungen, wie zum Beispiel die, daß in der Schule zu wenig auf kritisches Denken (1983: 16 Prozent, 1981: 14 Prozent, 1979: 6 Prozent) oder zu wenig auf Fachwissen geachtet wird (1983: 10 Prozent, 1981: 7 Prozent, 1979: 7 Prozent); lediglich 3 Prozent (1981: 4 Prozent, 1979: 9 Prozent) waren der Ansicht, daß die Schule kein (wesentliches) Ziel vernachlässigt (ROLFF/HANSEN/KLEMM/TILLMANN 1984, S. 33).

Angesichts der zahlreichen Übereinstimmungen und Parallelen zwischen der Beurteilung der Reform im politisch-administrativen und wissenschaftlichen Bereich sowie relativ dazu im Bereich der öffentlichen Meinung liegt die Annahme nahe, daß der hierin zum Ausdruck kommende Bewertungswandel eine zirkuläre Struktur besitzt, und das heißt, daß der Bewertungswandel seitens des politisch-administrativen Systems durch die Theorieentwicklung im Bereich von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zumindest erleichtert wurde, daß umgekehrt die Entwicklung der Reform auf politisch-administrativer Ebene ganz offenbar entscheidend den mittelbaren wie auch den unmittelbaren Bewertungswandel innerhalb der Erziehungswissenschaft beeinflusst hat, während schließlich beides wiederum Einfluß auf entsprechende Einschätzungen der öffentlichen Meinung hatte. Interpretiert man die Befragungsergebnisse zur Schulreform im Zusammenhang mit dem Bewertungswandel im bildungspolitischen Bereich, so interagiert das Urteil einer



Mehrzahl von Bürgern zum Reformgesamt in hohem Maße mit der bildungspolitischen Entwicklung und den darüber geschaffenen Fakten.

Mittelbar gilt gleiches für die Interaktion zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik. Denn diese ist, wie die bisherige Auseinandersetzung mit der Bildungsreform deutlich macht, in hohem Maße von der politischen Stagnation geprägt und insgesamt zugleich wenig geeignet, dem politisch-administrativen Bewertungswandel entgegenzuwirken. Vormalig überdehnte Elemente der Reformkonzeption werden zurückgenommen, ohne daß jedoch Wege und Problemlösungen aufgezeigt werden, welche die in struktureller Hinsicht gezogenen Reformgrenzen wieder verflüssigen könnten. Unterstellt man, daß die Bildungspolitik in ihrer Reaktion auf Entwicklungen im Bildungssektor von öffentlicher Meinung und den im Wissenschaftsbereich vorhandenen Auffassungen nicht unabhängig ist, erhält der politisch-administrative Bewertungswandel eine zirkuläre Struktur: Veranlaßt durch einen zu erklärenden Anfangszustand der bildungspolitischen Stagnation sorgt die Art der Interaktion auf seiten der öffentlichen Meinung wie im Bereich von Wissenschaft mit der Entwicklung auf politisch-administrativer Ebene für Voraussetzungen, die ihrerseits dazu führen, daß sich in bildungspolitischer Hinsicht nichts an diesem Zustand verändert. Geht man von einer zirkulären Struktur des Bewertungswandels aus, dann sind Erklärungen unzureichend, die die Stagnation der Bildungsreform auf Ursachen wie insbesondere den „Druck jener gesellschaftlichen Interessengruppen, die ihre Privilegien bedroht sahen“ (FRIEDBURG 1983, S. 161), wesentlich zurückführen. Und zwar deshalb, weil sie den interdependenten Prozeß der Entstehung handlungsleitender Bewertung der an der Bildungsreform Beteiligten außer acht lassen. Nicht beabsichtigte Wirkungen subjektiv rationaler Handlungsstrategien bei der Realisierung der Reform und emergente Effekte dieser Handlungsstrategien bleiben dann für eine Erklärung des gegenwärtigen Zustandes ebenso außer Betracht wie mögliche Rationalitätsdefizite in der Interaktion mit einer vielfach erst im Verlauf der Reform erkennbaren Problemstruktur. Zwei Bruchstellen der Reform, die im folgenden untersucht werden, machen diese zirkuläre Struktur besonders deutlich.

#### *4. Anfängliche Ursachen und zirkuläre Verstärkung der Stagnation*

In welchem geringem Maße die Stagnation der Reform anfangs mit legitimatorischen und auf der Seite der Wissenschaft vorhandenen Voraussetzungen der Reform zusammenhängt, gleichwohl durch die Reaktionen auf eine sich im politisch-administrativen Bereich formierende Problemstruktur begünstigt und verstärkt wurde, wird an zwei Stellen der Reformbemühungen besonders deutlich: Zum einen im Zuge der sich 1972 kumulierenden Schwierigkeiten bei der Erstellung des ersten Bildungsgesamtplans, zum anderen an der nach dem Scheitern des ersten Bildungsgesamtplans einsetzenden Eingrenzung der Reform auf Modellversuche.

Bereits Anfang 1971, zu einem Zeitpunkt also, als sich im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich die auf die Reform gerichteten Forschungsbemühungen gerade erst zu intensivieren begannen und die Zustimmung zur Reform in der Öffentlichkeit noch ungebrochen war, scheint auf politisch-administrativer Ebene das Ende der noch nicht begonnenen Reform gekommen zu sein. Kurz

nachdem sich die Bund-Länder-Kommission konstituiert und man im Ausschuß „Bildungsgesamtplan“ beschlossen hatte, die Grundzüge der Bildungsplanung bis 1985 in den nächsten zehn Wochen zu erarbeiten, brachten im März 1971 die sogenannten B-Länder die Frage der Finanzierung ein, verbunden mit Sondervoten zu sämtlichen Reformbereichen. Aufgrund einer ersten Schätzung der Kosten, ausgegangen wurde von 80 bis 100 Milliarden, forderte die Vorsitzende des Ausschusses „Bildungsgesamtplan“ Steuererhöhungen. Die genannte Summe hätte einer Erhöhung des Bildungshaushaltes um mehr als das Dreifache entsprochen, die unter Beibehaltung der Ausgaben in anderen staatlichen Aufgabenbereichen zu einer Steigerung der öffentlichen Haushalte geführt hätte, die von den Finanzministern abgelehnt wurde. Innerhalb des Bundeskabinetts setzte man sich verstärkt gegen den Vorrang der Bildungspolitik in der Gesamtpolitik ein, wollte anstelle von Bildung den Ausbau der Straßen, die flexible Altersgrenze als Wahlschlager für 1973, Umweltschutz u. a. m. (vgl. PÖPELT 1978, S. 121). Folge der ersten innerpolitischen Kontroversen um den Stellenwert der Reform war: Regierung und Opposition vereinigten sich gegen die Vorschläge zu einer Gesamtreform. „Von April 1971 an sind nur noch drei Themen zentral: 1. Versuche, die Sondervoten in Kompromisse aufzufangen, 2. die zu weit gegangenen Formulierungen des Anfangs zurückzunehmen, 3. die Reform billiger zu machen“ (SPIES 1984, S. 9). Im Mai begannen die Finanzminister, sich gegen den Bildungsgesamtplan zu wenden; die B-Länder forderten gesonderte Kostenrechnungen für einzelne Reformmaßnahmen, um Prioritäten festzulegen, und auch die A-Länder nahmen nun die Reformziele zurück. Ende Juni 1971 ging man im Ausschuß „Bildungsgesamtplan“ ohne Kompromiß auseinander. Der erste Anlauf zum Bildungsgesamtplan war damit gescheitert.

Ein halbes Jahr später wurde die Arbeit fortgesetzt, der einheitliche Reformwille war aber bereits ab März 1971 – wie ein Mitglied des Ausschusses feststellt – nicht mehr vorhanden. „Das Bildungssystem, was vorher als Hoffnung und Versprechen erlebt wurde, erlebte man nun als Gefahr“ (SPIES 1984, S. 8). Kompromisse in den Details, auf die man sich nun laufend einigte, führten zu dem Ergebnis, daß die Reform insgesamt zurückgenommen wurde. In entscheidenden Fragen wie Orientierungsstufe, einheitlicher Abschluß in den Sekundarstufen I und II, Regelung des Hochschulzugangs nahmen ab Frühjahr 1972 nun auch die A-Länder ihre Reformintentionen zurück. Die Gründe für die Reduktion in der Sachplanung lagen dabei auf seiten der Länder nicht nur in Bedenken gegen einzelne Reformdetails. Im Hintergrund standen mit der Reform gekoppelte Fragen der Finanzierung, die ab Anfang 1972 die Diskussion um die Reform erneut und nun in Gänze beherrschten.

Die Probleme waren dreifacher Art: *Erstens* sahen sich die Bundesländer außerstande, Planungsaussagen ohne hinreichende Sicherheit über die Verteilung der Steuern bei der Finanzierung der Reform zuzustimmen, und forderten – wenn es sich bei der Priorität für die Bildung „nicht nur um ein Lippenbekenntnis handeln solle“ – eine Steuerumverteilung als Voraussetzung für bindende Zusagen (MADING 1974, S. 65). Ein *zweiter* Konflikt war dadurch angelegt, daß für eine konkrete Maßnahmenplanung nicht nur ein Aufweis der finanziellen Implikationen der Planung, sondern eine politisch-normative Fixierung des Anteils der Bildungsausgaben am öffentlichen Haushalt erforderlich ist, über die man sich jedoch aufgrund des „Steuerkriegs“ zwischen Bund und Ländern sowie der internen Verteilungskämpfe

nicht verständigen konnte. *Drittens*: Da in den Ländern bereits starke Unterschiede in der Bildungsversorgung vorlagen, waren die Kultusminister und ihre Verwaltungen bestrebt, für die bundesweite Planung stets solche Zielwerte durchzusetzen, die nicht unter denen der landeseigenen Planung lagen, und zugleich bemüht, solche Daten zurückzuhalten, die einen Rückstand in einzelnen Bereichen hätten erkennen lassen. Folge: In den Planungsrichtwerten paßte man sich an jeweils vorhandene Höchstwerte an, die nicht nur die Klärung der Finanzierung und eine Verständigung über Prioritäten erschwerte, sondern von denen trotz formeller Zustimmung von vornherein klar war, daß es sich um unverbindliche Planwerte handelte; deshalb haben schließlich „Ländervertreter den bundesweiten Werten der BLK wiederholt totale Unverbindlichkeit attestiert“ (MADING 1974, S. 83).

Die Interaktion von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung mit dieser Problemstruktur begünstigte einen damit einsetzenden Planungsprozeß, der mehr dem „Aktivitätsnachweis gegenüber Regierungen und ... Wählern“ als einer tatsächlichen Entscheidungsvorbereitung diente (ebd., S. 78). Denn eine Kontrolle oder gar Korrektur durch Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung war schon deshalb nicht möglich, weil es an einer Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragen fehlte. Innerhalb der Erziehungswissenschaft konzentrierte man sich auf die nun verstärkt einsetzende Curriculumrevision oder war mit ersten Konkretisierungsarbeiten für anlaufende Modellversuche beschäftigt. Probleme einer flächendeckenden Strukturreform blieben, von wenigen Ausnahmen abgesehen, ausgespart. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wirkte sich das Versäumnis des Bildungsrates aus, entsprechend dem Auftrag des Errichtungsbeschlusses für seine zweite Amtsperiode „erstens Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, ... zweitens Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen, drittens Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen“. Weder wurden eigenständige Bedarfs- und Finanzierungspläne erstellt, noch Implementationsfragen, noch Fragen der Priorität für einzelne Reformmaßnahmen berücksichtigt. „Die Empfehlungen sind also keine Pläne, sondern bedurften zu ihrer Realisierung noch der Planung“ (RASCHERT 1980, S. 178).

Das hieß aber, man hatte weder den finanzpolitischen Argumenten etwas entgegenzusetzen, noch begründete Verhandlungsmöglichkeiten auf der Ebene von Reformprioritäten in sachlicher und zeitlicher Hinsicht anzubieten, die den Streit aufgrund der damaligen Interessenlage leichter lösbar gemacht hätten; noch konnte man aufzeigen, wie einzelne Reformteile von der Bildungsadministration hätten realisiert werden können. Das aber führte zu einer Verselbständigung administrativer Entscheidungsrationalität, mit der man sich zugleich mehr und mehr überfordert fühlte. A. JOCHIMSEN, damals Leiter der Planungsabteilung im Kanzleramt, stellte im Juni 1972 fest, „daß viele gesellschaftliche Problemkomplexe heute derartig umfangreich und vieldimensioniert sind, daß der Staat unserer Prägung ... sich weitgehend mit punktuellen Aktionen zufrieden geben muß, die seiner Zuständigkeit, seiner Durchsetzungskraft und der allgemeinen Struktur der Interessenlandschaft entsprechen“ (Bulletin der Bundesregierung vom 9. 6. 1972, S. 1184).

Mit Erleichterung wurde schließlich in der Bund-Länder-Kommission das sogenannte NC-Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. 5. 1972 aufgenommen, da

es durch einen im Urteil angesprochenen Parlamentsvorbehalt die Möglichkeit bot, die Entscheidungslasten für Reformrestriktionen auf die Länder zu verschieben (SPIES 1984, S. 12). Entscheidungen, die im Ausschuß zum Sekundarstufe I-Abschluß im September 1972 gerade anstanden, wurden deshalb von Vorarbeiten der Kultusministerkonferenz und vom Stand der Beratungen über einen Staatsvertrag der Länder über den Hochschulzugang abhängig gemacht (vgl. ebd.). Gleichzeitig ermöglichte das Urteil des Bundesverfassungsgerichts trotz einer grundsätzlichen Bestätigung expansiver Bildungspolitik eine Begrenzung des Studienplatzangebotes unter der Voraussetzung einer Sicherung der Interessen der Allgemeinheit, und das hieß jetzt: einer Begrenzung unter dem Nachweis, daß für bestimmte Berufsqualifikationen eben nur ein bestimmter gesellschaftlicher Bedarf vorhanden ist, der die freie Berufswahl zwar nicht direkt tangieren darf, der es aber zuläßt, das Angebot an entsprechenden Bildungs- beziehungsweise Studiengängen zu begrenzen.

Die Folge: Bedarfsstudien wurden nun in Auftrag gegeben; ihre Zahl stieg ab 1972/73 sprunghaft an, die Reorientierung der Bildungspolitik am Beschäftigungssystem setzte ein. Innerhalb der Bund-Länder-Kommission beschäftigte man sich unter Aussparung der Finanzierungsprobleme und bei gleichzeitig wachsenden Legitimationsproblemen – „Entschärft werden mußte jetzt alles, was mit dem Wort Gesamt eine Gleichstellung von Unterschiedlichem signalisierte.“ (SPIES 1984, S. 13) – nur noch mit der Formulierung weiterer Zielreduktionen, was dazu führte, daß die meisten der ehemaligen Sondervoten zurückgenommen und die Arbeit am Bildungsgesamtplan im Mai 1973 abgeschlossen werden konnte.

Doch der durch Aussparung der Finanzierungsproblematik erreichte Kompromiß währte nicht lange. Das Scheitern war vorprogrammiert. Im Mai 1974 platzte der am 3. 7. 1973 verabschiedete Plan aufgrund eines Staatssekretärs-Gutachtens der Finanzministerkonferenz, das darauf hinwies, daß bei gleichbleibender Steuer- und Kreditquote die zur Finanzierung des Bildungsgesamtplanes vorgesehenen 53,6 Milliarden nicht aufrechterhalten werden könnten, sofern man nicht, was aber für unzumutbar erklärt wurde, die politischen Prioritäten für andere öffentliche Aufgabenbereiche verändere. Vor dem Hintergrund der sich mit dem Ölpreisschock abzeichnenden gesamtwirtschaftlichen Lage – die Zuwachsrates des Brutto-sozialprodukts fiel von 5,1 Prozent im Jahre 1973 auf 0,4 Prozent im Jahre 1974; die Arbeitslosenquote stieg von 1,2 Prozent auf 4,8 Prozent, das Preisniveau erhöhte sich um 7,3 Prozent – meinte man, noch am ehesten beim Bildungsbudget sparen zu können. Hinsichtlich der damit für den Ausbau des Bildungswesens verbundenen Konsequenzen hieß das: „Im übrigen hätte eine Verlangsamung im Ausbau des Bildungswesens nicht nur Nachteile. Viele grundsätzliche Fragen lassen sich bei besserer Kenntnis der künftigen Entwicklung zutreffender beurteilen. Beispielsweise besteht hinsichtlich des Bedarfs an akademisch ausgebildeten Arbeitskräften weithin Unklarheit. Sollten Prognosen zutreffen, wonach die Ausbildung von Akademikern in dem vom Bildungsgesamtplan ins Auge gefaßten Umfang weit über das künftige Arbeitsplatzangebot hinausgeht, wäre eine Korrektur der gegenwärtig anvisierten quantitativen Ziele im Gesamthochschulbereich notwendig. Es wäre nicht sinnvoll, im Hochschulgesamtbereich Ausbildungskapazitäten zu schaffen, die wegen einer grundlegend veränderten Arbeitsmarktsituation nur vorübergehend benutzt werden“ (FINANZMINISTERKONFERENZ 1974, S. 11).

Das nunmehr offizielle Scheitern des Bildungsgesamtplanes rief nur sehr vereinzelt Proteste hervor. Warum auch, wenn die Planungsrichtwerte letztlich unverbindlich waren und die Planung trotz massiver Kontroversen eher dem Nachweis ministerieller Aktivität gegenüber Regierung und Wählern diene. Zu politischen Initiativen kam es nicht, von keiner Seite. Und dies, obgleich damit nicht zu verkennen war, daß die Bildungsreform von der Finanzseite her zunächst nur noch im Rahmen von Modellversuchen weiter fortgeführt werden konnte. Im Bereich von Öffentlichkeit und Politik rückten Fragen des Wirtschaftswachstums, der Sicherung gesamtwirtschaftlicher Stabilität, Energieprobleme sowie die sich nunmehr abzeichnende Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund, der öffentliche Druck auf die Politik verlagerte sich vom Bildungssektor auf andere Bereiche. Gleichzeitig bewirkte die Dauer – mittlerweile wurde an gut fünf Jahre alten Problemen erfolglos politisch herumgebastelt –, verbunden mit den Erfahrungen von Lehrern und Eltern bei der Implementierung neuer Curricula und den ersten Gesamtschul-Großsystemen eine Erhöhung der öffentlichen Akzeptanzschwelle für Reformen. Das aber bedeutete mit Blick auf den Parlamentsvorbehalt gegenüber flächendeckenden Reformen zugleich, daß die Gefahr eines Mißerfolgs bei Einbringung entsprechender Gesetzesinitiativen bereits im Vorfeld einer Entscheidung gestiegen war. Dies hatte zur Konsequenz, daß gemäß politisch-administrativer Klugheitsregeln die Reformpolitik nun auch von legitimatorischer Seite her auf Modellversuche beschränkt blieb. Man richtete sich auf die Nichtreform ein, gemäß der Verhaltensnorm von Politikern, „... den Zustand hinzunehmen und abzuwarten, bis er überstanden ist“. (K. KREUSER, Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission, 1982, S. 257). Die Phase der Stagnation begann.

Die Reaktionen der wissenschaftlichen Seite auf die entstandene bildungspolitische Problemstruktur begünstigten die politische Abwartehaltung und damit die Stagnation. Zwar reagierte man auf die Ausrichtung des Bildungssystems am Beschäftigungssystem durch den mehrfach geführten, gleichwohl auch innerhalb der Bildungsforschung umstrittenen Nachweis, daß die Expansion insbesondere der Hochschulabsolventenzahlen aus bedarfsprognostischer Perspektive integrier- und absorbierbar ist; mehr noch, daß die Expansion, bezogen auf die Entwicklung der Qualifikationsstruktur in einzelnen Berufsfeldern, curriculare und strukturelle Korrekturen im Sinne der Reformpolitik dringend erforderlich mache (vgl. u. a. HEINDLMAYER/HEINE/MÖBES/RIESE 1973). Innerwissenschaftliche Kontroversen aber stützten die Abwartehaltung der Politik. Zugleich fehlten mit Blick auf den finanzpolitischen Gegendruck gegenüber Reformen Untersuchungen, die hätten zeigen können, daß eine Beibehaltung der tradierten Struktur im Bildungswesen aufgrund der mittlerweile erkennbaren Expansionsmechanik höhere Folgekosten zeitigt als eine konsequente Fortsetzung der Reformen. Nicht aufgenommen wurde auch die zunächst gegen die Reform gerichtete Argumentation über die Entzugswirkungen der Expansion für den Arbeitsmarkt, als sich die negative Arbeitsmarktentwicklung andeutete und alsbald feststand; noch 1971 hatte man im politisch-administrativen Bereich die Befürchtung geäußert, daß die Bildungsreform aufgrund ihrer Entzugswirkung für den Arbeitsmarkt mit einer neuen „Gastarbeiterinvasion“ verbunden sei (vgl. MADING 1974, S. 62). Und obgleich mittlerweile die noch in den sechziger Jahren bestehenden statistischen Defizite hinsichtlich der Zunahme der Expansion im Bereich weiterführender Bildungsgänge behoben

waren und die Zahlen – trotz der in den meisten Ländern noch nicht vollzogenen Oberstufenreform – ein eindeutiges Bild ergaben, blieb eine empirisch gehaltvolle Theorie der bisherigen Expansion aus. Auch ein weiteres, seit den Anfängen der Reform bestehendes Defizit wurde nicht behoben und schwächte die Verteidigung der Reform. Bereits bei der Konstruktion des Strukturplans von 1970 fehlte es an einer Theorie der gesellschaftlichen Wirkung alternativer Bildungsstrukturen. Konstruktion wie Folgenabschätzung waren im wesentlichen auf das Ziel der Chancengleichheit beschränkt. Dadurch aber geriet die politische Verteidigung der Reform in der nun einsetzenden Stagnationsphase in die Defensive. Denn ohne eine Theorie der Auswirkungen alternativer Bildungsstrukturen ließ sich die Reform nurmehr entlang des Prinzips der Chancengleichheit verteidigen, was jedoch bezogen auf den Reibungs- und Relevanzverlust des Prinzips die Reform in die moralische Defensive brachte; oder sie wurde lediglich durch einen Vergleich zu anderen Industrienationen gestützt oder mit Blick auf Beschäftigungssystem und Arbeitsmarkt ebenfalls lediglich defensiv im Sinne eines Nachweises ihrer produktiven Unschädlichkeit verteidigt. Demgegenüber hatten und haben sich in der neueren Reformgeschichte stets solche Argumente als stark erwiesen, die durch Aufweis meist krisenartig interpretierter gesellschaftlicher Folgewirkungen bestehender Strukturen und Entwicklungen deren Änderung als Voraussetzung einer Überwindung jener Krisen deuteten; angefangen von den ökonomistischen Tartarenmeldungen zu Beginn der sechziger Jahre bis hin zu den Alarmmeldungen von 1976 über den zu erwartenden „Schüler- und Studentenberg“. An entsprechenden, auch öffentlichkeitswirksam ummünzbaren Argumenten zur Verteidigung der Reform mangelte es. Als zentrales politisches Problem stellte sich „das Aufgebrauchtsein der alten, das Fehlen einer neuen Formel“ (SPIES 1980) heraus.

Das Fehlen politisch hilfreicher wissenschaftlicher Argumentationsstränge wurde zusätzlich durch sich massierende Konflikte im Gefolge zweier Empfehlungen des Bildungsrates von 1973 verschärft, die von politisch-administrativer Seite als „Kriegserklärung“ an die Schulaufsicht verstanden wurden (RASCHERT 1980, S. 186). Die beiden Empfehlungen – „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ sowie „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ – wurden zum Anlaß, das Abkommen über die Errichtung des Bildungsrates nicht mehr weiter zu verlängern. Die damit sich vollziehende Abkoppelung von Wissenschaft und Politik führte zu einer Verstärkung der im erziehungswissenschaftlichen Bereich bereits dominierenden Ausrichtung der Theoriebildung auf Fragen der curricularen Konkretisierung von Reformvorgaben, der erfolgreichen Durchführung einzelner Modellversuche und den damit im Zusammenhang stehenden Problemen der Begleit- und Evaluationsforschung. In dem Maße, in dem sie sich aber darauf beschränkte, erleichterte man zugleich die sich nunmehr verstärkt vollziehende Ausrichtung der Bildungspolitik an den Problemen der Regulierung der Bildungsexpansion unter der Voraussetzung ausbleibender Strukturreformen. In dem Bestreben, die Ziele der Reform wenigstens in den Modellversuchen zu konkretisieren und damit gleichsam zu zeigen, daß sie sich realisieren lassen, rückten Einzelfragen in den Vordergrund der Theoriebildung, zunächst Einzelfragen im Rahmen der Curriculumkonstruktion und Curriculum-Implementierung sowie ab 1975 Fragen der Umsetzung anvisierter Ziele im Unterricht. Über sie vollzog sich wiederum eine Zuwendung zu Problemen der Handlungsrelevanz und

der auf den Lernprozeß der Schüler einwirkenden Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule. Dadurch erleichterte man aber ungewollt die Verselbständigung politisch-administrativer Entscheidungsrationalität. Der Nutzen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zur Lösung der sich ab 1974/75 stellenden Probleme im bildungspolitischen Bereich schwand zusehends, damit ihr potentieller Einfluß und damit ihre Chance, Korrekturen zu veranlassen. Der politische Relevanzverlust schließlich geriet bereits wenig später zur Frage nach der Praxisrelevanz, in deren Horizont alsbald eine kritische Sichtung vormals leitender Theorieprogramme und der an sie geknüpften Erwartungen einsetzte. So gerechtfertigt die Kritiken dabei in der Sache selbst waren und sind, so stützten sie doch ungewollt den politischen Stillstand der Reformbemühungen. Da dabei gleichzeitig die ursprünglichen Reformhindernisse sich perpetuieren konnten, folgte alsbald als Konsequenz dieses Zustandes, daß die Reformziele nun ihrerseits einer der Realität angepaßten Neubewertung unterzogen wurden.

### *5. Schlußbemerkungen*

Ein Vergleich zwischen der Theorieentwicklung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und der sich auf politisch-administrativer Ebene formierenden Problemstruktur in wichtigen Phasen der Reformbemühungen legt die These nahe, daß zwischen beiden nur eine wenig erfolversprechende Korrespondenz bestand. An zentralen Punkten wurden die aus objektiven Hindernissen von politisch-administrativer Seite gezogenen Konsequenzen durch die Theorieentwicklung ungewollt gestützt. In der Anfangsphase der Reformplanung insbesondere dadurch, daß man den Voraussetzungen einer politischen Problemlösung, sei es mit Blick auf die Fragen der Finanzierung und der Prioritätenbildung, sei es mit Blick auf das kultusministerielle Planwerte-Spiel, so gut wie keine Beachtung, zumindest keine theoriefähige Beachtung geschenkt hat. Administrativ daraus gezogene Konsequenzen, nämlich die Unverbindlichkeit der Sachplanung, wurden – wie es scheint – dadurch zugleich entscheidend erleichtert. Während die Erziehungswissenschaft zu dieser Zeit auf eine Absicherung zentraler Prämissen und Ziele der Reform sowie die Ausgestaltung des Reformprogramms gerichtet war, vergrößerte sich zugleich die Differenz zu den auf politisch-administrativer Ebene sich formierenden Hindernissen und als hilfreich érachtetten Forschungsergebnissen. Die hierin angelegte Verselbständigung politisch-administrativer Entscheidungsrationalität trennte die Theorieentwicklung mehr und mehr von ihrem politischen Verwendungszusammenhang, machte sie zu einem Informationslieferanten ohne Einfluß auf politische Entscheidungszusammenhänge. Die Perpetuierung selbst solcher Hindernisse, die durch eine wissenschaftlich organisierte Problemsicht ggf. hätten gelöst werden können, bestärkte die politische Konsequenz, die weitere Entwicklung abzuwarten, wobei gleichzeitig mögliche Ansatzpunkte für eine Weiterführung der Reform in Gestalt von Modellversuchen erhalten wurden. In dem Maße, in dem sich die Erziehungswissenschaft auf Modellversuche, curriculare Konkretisierungen oder die Folgeprobleme der Expansion konzentrierte, ohne die Voraussetzungen des politischen Verzichts auf flächendeckende Strukturreform als Theoriedefizit aufzunehmen, begünstigte sie jedoch indirekt die politische Stagnation der Reformbemühungen. Die anhaltende Stagnation schaffte nun ihrerseits Bedingungen, die auf

politisch-administrativer wie auf wissenschaftlicher Seite sich ergänzende, die Stagnation verstärkende Konsequenzen nahegelegt haben. Während auf politisch-administrativer Ebene ein Bewertungswandel ehemals leitender Ziele entlang der bereits zu Beginn der Stagnation bestehenden Hindernisse einsetzte, erleichterte und stützte die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Reformentwicklung und deren Folgen indirekt den politischen Bewertungswandel vormals leitender Reformintentionen.

Die zirkuläre Struktur, in der sich bildungspolitische Entwicklungen und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung verstärken, verweist auf eine Reihe ebenso grundlegender wie neu zu klärender Fragen des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Politik, Theorie und Anwendung, Wissensproduktion und politischer Problemlösungsrelevanz. Sicher ist, daß die in den sechziger und frühen siebziger Jahren leitenden Annahmen über den Einfluß von Wissenschaft auf Politik, den Nutzen von Theorie für Praxis und die Möglichkeiten einer rationalen Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung sich nicht mehr aufrecht erhalten lassen (vgl. DRERUP 1982, 1984; BECK/LAU 1982, 1983; COHEN/GARRET 1975; WEISS 1982). Läßt sich die Kritik an diesen Annahmen auf die Formel eines rationalistischen Mißverständnisses von wissenschaftlicher Politikberatung und praktischer Nutzanwendung bringen, so ist doch gleichzeitig festzuhalten, daß zahlreiche Probleme, die sich im Horizont politisch-administrativ relevanter Entscheidungen stellten, in Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft keine oder nur unzureichende Berücksichtigung fanden. Geht man dennoch davon aus, daß eine höhere Korrespondenz von politischem Problemlösungsbedarf und wissenschaftlichem Problemlösungsangebot sowie ein stärkerer Einfluß auf die politische Entscheidungsfindung weder unmittelbar möglich noch sogar ggf. wünschenswert ist – sei es, weil zum Beispiel politische Entscheidungslagen und Interessenkonstellationen zu schnell wechseln, Forschung und ihr Verwendungszusammenhang eine für eindeutige und unumstrittene Empfehlungen nicht einholbare Komplexität besitzen und anderes mehr –, so scheint aufs erste nur die heute vielfach anzutreffende Alternative zu bleiben, sich in der Theorie entweder bei dem zu bescheiden, was sich im Interesse der Heranwachsenden für den pädagogischen Praktiker als relevant erweisen könnte oder auf praktisch-normative Intentionen überhaupt zu verzichten. Gleichwohl wäre sie nur konsequent, wenn die vorausliegende Einsicht der Abhängigkeit pädagogischer Theorie und Praxis von politisch-gesellschaftlichen Bedingungen ausgeblendet und preisgegeben würde. Verweist eine Analyse der Geschichte der Bildungsreform wie der aktuellen Entwicklungen und der sich in ihr stellenden praktischen Probleme auf jene Einsicht zurück, dann ist im Sinne einer Mitverantwortung der Theorie für die Praxis nach Bedingungen zu suchen, die eine andere, um die Kenntnis unbeabsichtigter Wirkungen des Handelns bereicherte Entwicklung ermöglichen, und das heißt zugleich, nach Bedingungen suchen, die eine Fortsetzung des politischen Dialogs über zu treffende Reformmaßnahmen zulassen.



*Literatur*

- BECK, U./LAU, CH.: Die „Verwendungstauglichkeit“ sozialwissenschaftlicher Theorien: Das Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. In: BECK, U. (Hrsg.): *Soziologie und Praxis*. Göttingen 1982, S. 369–394.
- BECK, U./LAU, CH.: Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1983), H. 2, S. 165–174.
- BENNER, D.: Erziehungswissenschaft 1976. Fortschritt oder Rückschritt im Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Forschung? In: BENNER, D. (Hrsg.): *Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft*. Kastellaun 1977, S. 19–42.
- BLANKERTZ, H.: Philosophieunterricht aus pädagogisch-bildungstheoretischer Sicht. In: FISCHER, W./VOGEL, P. (Hrsg.): *Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der Sekundarstufe II*. Duisburg 1983, S. 130–142.
- BLOSSFELD, H. P.: *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M./New York 1985.
- BOLDER, A.: Zur Prognose von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen im Chancenzuweisungsprozeß. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (1980), H. 2, S. 262–279.
- BROCKMEYER, R.: *Bildungsplanung – Schulplanung für die Sekundarstufe II. (Studienmaterialien der Fernuniversität Hagen.)* Hagen 1981.
- BRUMLIK, M.: *Verstehen und Kolonialisieren – Überlegungen zu einem aktuellen Thema*. Unveröffentlichtes Manuskript 1983.
- COHEN, O./GARRET, M. S.: Reforming Educational Policy with applied social Research. In: *Harvard Educational Review* 45 (1975), S. 17–43.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Bonn 1978.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Zum Thema: Bildungsföderalismus. Diskussionsbeiträge, Meinungen, Kommentare. Bonn 1980.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Stand, Entwicklung und Ergebnisse der Prognoseforschung zum künftigen Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf. Bericht an den Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages. Bonn 22. 8. 1980.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Stuttgart 1974.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1974.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler, Eltern. Stuttgart 1973.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht der Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans. In: *Verhandlungen des DEUTSCHEN BUNDESTAGES, 9. Wahlperiode, Anlagen Band – Drucksachen 1961–2050*. Bonn 1982.
- DRERUP, H.: Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 4 (1982), H. 2, S. 154–170.
- DRERUP, H.: *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis*. Unveröffentlichtes Manuskript 1984.

- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- FEND, H.: Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit“? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984), H. 2, S. 251–270.
- FINANZMINISTERKONFERENZ: Bildungsfinanzierung und Gesamthaushalt. Staatssekretärs-gutachten der Finanzministerkonferenz der Länder und des Bundesfinanzministers. Bonn 1974.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FRIEDBURG, L. VON: Konjunkturen der Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 2, S. 157–164.
- FURCK, C. L.: Strukturprobleme der Bildungsplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), H. 3, S. 273–292.
- GIESEKE, H.: Entwicklung der Didaktik des politischen Unterrichts. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1. Reinbek 1980, S. 501–548.
- HARTUNG, D./NUTHMANN, R./TEICHLER, U.: Bildung und Beschäftigung. München/New York/London/Paris 1981.
- HEINDLMEYER, P./HEINE, U./MÖBES, H. J./RIESE, H.: Berufsausbildung und Hochschulbereich. München 1973.
- HEGELHEIMER, A./SOMMER, M.: Bildung und Beschäftigung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der BRD. Bd. 1. Stuttgart 1977.
- HURRELMANN, K.: Kinder der Bildungsexpansion. Die Interpretation der eigenen Bildungs- und Berufschancen durch Angehörige der Geburtsjahrgänge 1962–1964. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 2, S. 263–284.
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG: Berufliche Flexibilität und Arbeitsmarkt. Quint AB. Nürnberg 1977.
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Beitr. AB 77. Nürnberg 1983.
- KÖHLER, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der BRD 1952–1975. (MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 13.) Berlin 1978.
- KÖHLER, H.: Zur Rolle demographischer Einflüsse im Bildungssystem. In: SOMMERKORN, J. N. (Hrsg.): Beruflich-soziale Lebensperspektiven von Jugendlichen. Materialien zum 5. Jugendbericht. München 1981, S. 145–189.
- KREFT, J.: Entwicklung der Literaturdidaktik im Rahmen der Deutschdidaktik. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1. Reinbek 1980, S. 549–588.
- KREUSER, K.: Diskussionsbeitrag. In: REHMANN, K.: Jugend heute: Aufbruch oder Aufstand. Köln 1982, S. 256–257.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1. Reinbek 1980, S. 283–392.
- LOCH, W.: Phänomenologische Pädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Hrsg. von LENZEN, D./MOLLENHAUER, K.: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 155–176.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MÄDING, H.: Bildungsplanung und Finanzplanung. (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bd. 36.) Stuttgart 1974.

- MÜLLER, W./MAYER, K. U.: Chancengleichheit und Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. Stuttgart 1976.
- NUNNER-WINKLER, G.: Berufsfindung und Sinnstiftung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 33 (1981), S. 115–131.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion als Therapie und Pädagogik mißverstanden. Oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): *Brauchen wir andere Forschungsmethoden*. Frankfurt a. M. 1983, S. 113–155.
- POEPELT, K. S.: Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Weinheim 1978.
- RASCHERT, J.: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens der BRD. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der BRD. Daten und Analysen. Bd. 1*. Reinbek 1980, S. 103–216.
- ROBINSOHN, S. B.: Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 9. Beiheft: *Erziehungswissenschaft, Erziehungspolitik, Schulreform*. Weinheim 1971, S. 221–224.
- RÖSNER, E./TILLMANN, K. J.: Strukturelle Entwicklungen: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I. In: ROLFF, H. G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K. J. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1*, Weinheim 1980, S. 73–104.
- ROLFF, H. G.: *Soziologie der Schulreform*. Weinheim 1980.
- ROLFF, H. G./KLEMM, K./TILLMANN, K. J.: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 2*. Weinheim – Basel 1982.
- ROLFF, H. G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K. J.: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 3*. Weinheim – Basel 1984.
- SATERDAG, H./STEGMANN, H.: Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, Beitr. AB 41, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1980.
- SCHUEERL, H.: Bildung in der BRD. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), H. 1, S. 111–122.
- SCHRIEWER, J.: Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), H. 3, S. 359–490.
- SCHÜTZ, E.: Wissenschaft und pädagogisches Ethos. In: *Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 56 (1980), H. 1, S. 35–45.
- SPIES, W. E.: Organisation der Bildungsforschung. In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), H. 1, S. 4–7.
- SPIES, W. E.: Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform. Ms. 1984; *Zeitschrift für Pädagogik*: Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim 1985.
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): *Schülerberg und Ausbildung*. Stuttgart 1976.
- TEICHLER, U.: Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher. In: SOMMERKORN, J. N. (Hrsg.): *Beruflich-soziale Lebensperspektiven von Jugendlichen. (Materialien zum fünften Jugendbericht.)* München 1981, S. 35–103.
- TENORTH, H. E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), H. 3, S. 347–358.
- WEISS, C. H.: Knowledge Utilization in Decision Making: Reflections on the Terms of Discussion. In: *Research in Sociology of Education and Socialization* 3 (1982), S. 17–41.
- WHITE, S. H., u. a.: *Federal Programs of Young Children. Reviews and Recommendations*. Washington D. C. 1973.

WINDOLF, P.: Formale Bildungsabschlüsse als Selektionskriterium am Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36 (1984), H. 1, 75–106.

*Abstract*

*Educational Stagnation and Change in Evaluative Perspectives – Implications of the Absence of Structural Reform in the Educational System*

As a result of the expansion of education a serious change has occurred during the last few years in the assessment of formerly prominent guidelines for the educational reform. Citing several present-day developments and subsequent problems of the expansion of education the article sketches firstly the change in the assessment of the political-administrative realm as well as in the dimension of philosophy of education. Furthermore the author discusses the question of earlier stagnation in the reform movement and its impact on educational policy and the development of paedagogy in the 1970's.

*Anschrift des Autors:*

PD Dr. Peter Zedler, Kampstiege 1, 4417 Altenberge